

PROJEKTÚRA: A PROJEKTALAPÚ NYELVTANULÁS NÉMET SZAKNYELVI CSOPORTOKKAL

PROJECTOUR: PROJECT BASED LANGUAGE LEARNING WITH BUSINESS GERMAN GROUPS

TÖRÖK Judit – KÉTYI András

Kulcsszavak: *konstruktivista pedagógia, készségfejlesztés, kooperáció, módszertani kísérlet, kutatás*

Keywords: *constructive pedagogy, skill development, cooperation, methodological experiment, research*

JEL kód: *I23*

ÖSSZEFOGLALÁS

Az Y generáció jellemzői és változó eszközhasználati szokásai (GOOGLE, 2016), valamint a jelenlegi munkaerőpiaci elvárások új kihívás elé állítják a nyelvoktatókat is: a hagyományos frontális oktatással ellentétben olyan oktatási formákra van szükség, amelyek a nyelvi készségfejlesztésen túl egyéb készségek, ún. soft skillek fejlesztését célozzák meg (ANDERSON – GANTZ, 2013).

A Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Külkereskedelmi Karának Német Tanszéki Osztálya jelenleg a projektalapú oktatás bevezetésén dolgozik, ennek koncepcióját több tudományos konferencián bemutattuk már (KÓSIK – KÉTYI, 2017; TÖRÖK – UGRAI, 2017). Munkánk egyik fő pillére a tananyag fejlesztése, amely a tudás közvetítésén kívül a hallgatói projekt munkát készíti elő. Tananyagunk a konstruktivista pedagógiára támaszkodva épít a projekt munkához elengedhetetlen kooperatív technikákra: szerepet kap a hallgatói együttműködés, a vita, a játék, a verseny – ezáltal létrejön egyfajta közös tudásépítés, amelyben a hallgatói aktivitás és proaktivitás jelentős szerepet kap.

Fejezeteink központi részét a hallgatói projekt feladatok adják, amelyek a való életben előforduló feladatokhoz hasonlóan önálló problémamegoldó folyamatot jelentenek. A projekt feladatokat és a hozzájuk kapcsolódó módszertani útmutatót a Német Tanszéki Osztály innovatív oktatóiból tavaly megalakult kutatócsoport dolgozta ki.

Munkánk másik fő pillére a módszertani kísérletünkre épülő kvantitatív és kvalitatív mérőeszközöket használó kutatás. Mintánkat első éves német nyelvet tanuló hallgatók képezik (N=65). Hipotéziseink szerint az idegen nyelv a munka világához kapcsolódó, autentikus szituációkban történő használatának gyakoriságával együtt fejlődik a hallgatók problémamegoldó képessége, a nyelvtanulásban motiváltabbá válnak, továbbá a hallgatói együttműködéssel párhuzamosan az oktatói együttműködés is intenzívebbé válik – „tanul a hallgató, tanul a tanár, de tanul a szervezet is” (NAHALKA, 2001).

Az előméréseket 2017. szeptember folyamán elvégeztük, az első adatok elemzését decemberben lefolytattuk. A további mérések folyamatban vannak, a végleges kutatási eredményeink 2018 decemberben várhatók. Ezeket oktatási tapasztalatainkkal kiegészítve további konferenciákon és tudományos közleményekben kívánjuk bemutatni.

SUMMARY

The features of generation Y and their changing habits in use of tools (GOOGLE, 2016) and the current labour market expectations pose new challenges also for language teachers: instead of frontal teaching patterns new methods aiming the development of soft skills are needed (ANDERSON – GANTZ, 2013).

The German Section of the Language department is now working on the implementation of project based language teaching concept of which we have already presented in several scientific conferences (KÓSIK – KÉTYI, 2017; TÖRÖK – UGRAI, 2017). One of the main pillars of our work is the development of the teaching material, which transmits knowledge and prepares student projects. Our teaching material is based on cooperative techniques, which are of prime importance in project works: cooperation, discussion, game

and competition. These tools enable collaborative knowledge building, in which the activity and proactivity of students have a central role.

The main component of the units are the project tasks, which similarly to real life mean a problem solving process. The tasks and the methodological instructions were developed by the last year established research group of innovative teachers of the German section.

The other main pillar of our work is a mixed research. Our sample are first year-students learning Business German (N=65). According to our research questions the frequency of foreign language use of students in authentic, job-related situations will increase and their problem-solving and motivation skills as well. Both cooperation between the students and between the teachers are becoming increasingly intensive - "Both student and teacher learn, but also the organisation does" (NAHALKA, 2001).

The pre-measurement was conducted in September 2017 already, first data analysis was made in December. The final research results complemented with our teaching experience will be available in December 2018, and we are going to publish them at several scientific conferences and journals.

BEVEZETÉS

Az Y generáció jellemzői és változó eszközhasználati szokásai (GOOGLE, 2016), valamint a jelenlegi munkaerőpiaci elvárások új kihívás elé állítják a nyelvoktatókat is: a hagyományos frontális oktatással ellentétben olyan oktatási formákra van szükség, amelyek a nyelvi készségfejlesztésen túl egyéb készségek, *soft skillek* fejlesztését célozzák meg (ANDERSON – GANTZ, 2013).

A Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Karának Német Tanszéki Osztálya a munkaerőpiaci kihívásokhoz és a megváltozott hallgatói attitűdökhöz alkalmazkodva a projektalapú nyelvoktatás mellett tette le voksát. A 2015/16-os tanév tavaszi szemeszterében a Német Tanszéki Osztály vendége volt partner intézményünk, a Hochschule Furtwangen University (HFU) oktatója, Professor Jörg Johannsen, akinek a segítségével megfogalmaztuk az új tananyag-koncepcióval kapcsolatos igényeket és irányelveket, és akinek a meghívására teamünk 2016 őszén a HFU-n megismerkedett a projektalapú oktatás elméletével és az intézményünkben alkalmazott gyakorlatával. 2017 tavaszán elkezdődött az érdemi munka, amelynek egyik része a projekt alapú tananyag írása, a munka gerincét azonban a projektfeladatok kidolgozása képezi, melynek eredményeképpen létrejött 10 hallgatói projektfeladat. A projektek témái a BGE szaknyelvi vizsga témaköreit ölelik fel, és a jelenleg készülő tananyag fő részét képezik. Az új tananyagot a projektekkel együtt 2017 szeptemberében vezettük be, és a tananyag, valamint a projektek kipróbálásával együtt kutatásunkat is elindítottuk.

ANYAG ÉS MÓDSZER

A konstruktivista pedagógia

A hagyományos tanulási-tanítási módszerekkel ellentétben a konstruktivista pedagógia legfőbb ismérve, hogy elveti a frontális oktatást, és egyáltalán azt az alapfeltevést, hogy a tudás egy olyan, elemekből álló entitás, ami egyfajta akkumulációs, induktív folyamat eredménye (TÖRÖK, 2016). „A konstruktivista tanulásfelfogás elsősorban abban tér el a megelőzőktől, hogy míg azok “(...) a tudás kívülről való származásában s valamilyen közvetítésében hittek, addig a konstruktivista felfogás szerint a tudást a tanuló, a megismerő ember maga konstruálja meg magában” (NAHALKA, 1997).

A konstruktivista ismeretelmélet szerint a tanulás és tudás aktív, belső konstrukciós folyamat, ahol a befogadónak kulcsszerepe van. A konstruktivista pedagógia az előismereteket/meglévő kognitív struktúrákat a tanulási folyamat középpontjába helyezi, valamint elveti azt a premisszát, hogy a valóság és a róla való tudás egyfajta visszatükrözés. A tudáskonstruálás folyamata során kognitív modelleket építünk fel a minket körülvevő világról és annak működéséről (NAHALKA, 2003). Ez a pedagógiai megközelítés az oktatási folyamat középpontjába állítja a tanulói aktivitást, és nagyban átértékeli a tanár szerepét az oktatási folyamatban. Azon az alaptételen kívül, hogy minden tanuló saját maga felelős a tanulási folyamataiért, a konstruktivista pedagógia fontos szerepet tulajdonít a problémák és konfliktusok megoldásának, a döntéshozatalnak, a játékoknak, tehát a tanulás nem a tudás egy forrásból történő megszerzését jelenti, hanem azt mindig valamilyen tevékenység köré szervezi.

1. táblázat. A hagyományos és a konstruktivista pedagógia jellemzőinek összehasonlítása

Hagyományos pedagógia	Konstruktivista pedagógia
Technológiai képzés	Teljesítmény-fejlesztés
Tömegesség	Egyénre szabott tanulás
Bölcs a színpadon (katedrán)	Társ, aki vezet
Tanár-centrikus	Diák-centrikus
Beosztott idejű tanulás	Tanulás igény szerint
A tanulás a képzéssel egyenlő	A tanulás szereplés
Tanítás a tanárt hallgatva	Tanulás tevékenykedve
Tantárgy, téma alapú tanulás	Projekt alapú tanulás
A technika működésének tanulása	A technika működtetésének tanulása
Tudni valamit	Tudni, hogy miért
Az alapok: írás, olvasás, matematika	Az alap: magasabb rendű gondolkodás
Készségek és információ-elsajátítás	Érdeklődés, felfedezés és tudás
Reagáló	Előindező

Forrás: Saját szerkesztés

A frontális tantermi oktatás módszerei helyett a hangsúly a részvétel fontosságán van, s míg az oktató csupán moderátori szerephez jut, és a visszacsatolásokért felel, a tananyag, a közös tudás létrehozása javarészt a tanulók feladata, amihez az előre elkészített tananyagok helyett a lehető legtöbb forráshoz való hozzáférést kell biztosítani a diákok számára. Bár a tanuló lehet aktív a tanári magyarázat esetén is, de ha mindig csak ezzel a frontális tanulási környezettel találkozunk, akkor nagy lehetőségeket hagyunk ki – a tanulók egyrészt unalmasnak találják a mindig egyféle forrásból való tananyagközlést, másrészt pedagógiaiilag elengedhetetlen, hogy a hallgatókat több felől, különböző forrásokból „bombázzuk” (RADNÓTI, 2004). Ügyelni kell ugyanakkor arra is, hogy a résztvevők aktivitása ne csak tudományos aktivitás legyen, hanem társadalmi aktivitás is: együttműködés, verseny, szervezés, vezetés, érdek-egyeztetés stb. (TÓTH – BESSENYEI, 2008).

A tevékenységek között a legösszetettebb a problémamegoldó folyamat. Problémamegoldás esetén felépül a tudatban egy problémátér, vagyis a problémának egy olyan komplex kognitív képe, amely tartalmazza a kiinduló helyzetet és a végszituációt, s a feladat azoknak a közbülső, egymásból következő állapotoknak az elképzelése, majd kivitelezése, melyek a végállomáshoz vezetnek. A problémamegoldó folyamat egy olyan tevékenység, amelynek a során a már meglévő struktúrákra támaszkodunk. Ez a legkomplexebb tanulási folyamat, hiszen ennek során a kognitív rendszer elemei folyamatosan alakulnak: erősödnek vagy gyengülnek. Mindezek miatt tehát minél több feladatot problémaként kell megfogalmazni, és ehhez biztosítani kell a lehető leggazdagabb tanulási környezetet, illetve a valóságos, minél életszerűbb kontextust, mely feltételek teljesülése esetén a problémamegoldó folyamat értékes tanulási folyamattá válik (PAPP, 2004).

A projektalapú nyelvtanulás (Project-Based Language Learning)

Napjaink korszerűnek számító idegennyelv-oktatási tevékenységeire olyan fontos pedagógiai alapelvek követése jellemző, mint például a feladat-orientáltság, a tanulói autonómia fejlesztésének elősegítése, a felfedező tanulás támogatása, az interkulturális kompetencia fejlesztése, vagy éppen a konstruktivista tanuláselméleten alapuló módszereket alkalmazó nyelvoktatás, amely egyre inkább elterjedtté válik a hazai felsőoktatás területén is.

A projektalapú nyelvtanulás (Project-Based Language Learning, PBL) során a tanulóknak problémákat kell megoldaniuk vagy egy kimeneti terméket előállítaniuk, ami lehet például egy idegen nyelven összeállított, tematikusan szelektált, releváns információkat tartalmazó kézikönyv vagy kisokos. Az ilyen projektek során a nyelvtanulók három fő fázisban dolgoznak, először kijelölik a témát, aztán tervet készítenek, illetve kutatást végeznek, végül az eredményt másokkal is megosztják (MOSS – VAN DUZER, 1998). A projektalapú nyelvtanulás további fontos ismérve, hogy a projektekben általában autentikus tartalmakat, forrásokat használnak, a tanár facilitátor, nem irányító, a tanulási célok nem implicit, hanem explicit módon fogalmazódnak meg, a tanulás együttműködő, kooperatív jellegű, az észrevételeknek

fontos szerepe van és a felnőtt képességek, amelyek a munka világában fontosak, megjelennek a projekt fázisaiban (THOMAS, 2000).

A definíciók alapján látható, hogy sok esetben nem dönthető el egyértelműen, milyen projekt tekinthető relevánsnak a projektalapú nyelvtanulás (PBL) szempontjából. Ennek eldöntéséhez THOMAS (2000) az alábbi öt kritériumot ajánlja:

1. A PBL projekteknek központi szerepe van, a tanmenet szempontjából nem periferikusak.
2. A PBL projektek olyan kérdésekre vagy problémákra fókuszálnak, amelyek az adott tantárgy, terület központi koncepcióival és elveivel való kritikai szembesülést ösztönzik.
3. A PBL projektek konstruktív felfedezésbe, kutatásba vonják be a tanulókat.
4. A PBL projektek tanulóközpontúak és lehetőséget adnak a tanulóknak az önálló, tanár által nem ellenőrzött munkára.
5. A PBL projektek realisztikusak, valóságosak, nem hasonlítanak a klasszikus iskolai feladatokhoz.

A kutatásunkban használt tíz projekt kidolgozása során igyekeztünk a fenti kritériumok szellemében eljárni, továbbá a hagyományos tanulási környezetet projektjeink esetében többfajta IKT eszközzel, mint például okostelefonnal vagy online tanulási környezettel is kiegészítettük. Így gyakorlatilag a hagyományos tanulási környezetet számítógéppel segített tanúlással kiegészítve blended learninget alkalmaztunk (NEUMEIER, 2005), annak is a helyettesítő változatát, ahol csak az órák egy részét helyettesítettük online elérhető tartalmakkal (PAPP-DANKA, 2014).

Hipotézisek

Kvalitatív és kvantitatív mérőeszközöket egyaránt használó, empirikus kutatásunkban a következő hipotéziseket (H) állítottuk fel:

- H1. A kutatásban résztvevő hallgatók nyelvhasználata az órákon nő.
- H2. A kutatásban résztvevő hallgatók nyelvtanulási motivációja nő.
- H3. A kutatásban résztvevő hallgatók problémamegoldó képessége fejlődik.
- H4. A kutatásban résztvevő hallgatók önreflexiók képessége árnyaltabbá válik.
- H5. A kutatásban résztvevő hallgatók interkulturális kompetenciája fejlődik.
- H6. A kutatásban részt vevő tanárok közös tudásépítés céljából végzett együttműködési hajlandósága nő.
- H7. A kutatásban részt vevő tanárok módszertani eszköztára bővül.

Mérőeszközök

Hipotéziseink igazolására a következő saját mérőeszközöket fejlesztettük ki.

H1. A kurzusokon oktató kollégák számára megfigyelő lapot készítettünk, amelynek a segítségével, a résztvevő megfigyelés módszerével naplózzák az órákon tapasztaltakat. A megfigyelés fókuszában a német nyelv használatának gyakorisága, a hallgatók egymással és a tanárral folytatott kommunikációja, a probléma megoldó folyamat mikéntje áll (elakadások, kérdések, a munka folyamatossága). A megfigyelő lapot a tanárok kinyomtatva az órára beviszik, és ott a projektmunka során kitöltik.

H2. A motiváció változásának mérésére egy hat tematikus alkategóriába sorolható, 28 ítemes, ötfokozatú Likert-skálás kérdőívet dolgoztunk ki, ahol a legrosszabb érték az 1, a legjobb az 5 volt. Itt arra kértük a hallgatókat, hogy értékeljék a nyelvtanulás előnyeit (1. kategória), a nyelvtanulással kapcsolatos eddigi tapasztalatokat (2. kategória), a nyelvtanulással kapcsolatos visszajelzéseket (3. kategória), a külső motivációs tényezőket (4. kategória), a nyelvtanulásra fordított időt (5. kategória) és az együttműködési hajlandóságukat (6. kategória). Az előmérés az első szemeszter elején, 2017-ben elektronikus adatfelvétellel megtörtént, az utómérésre a kutatás végén 2018 decemberében kerül sor.

H3. Az első szemeszter elején, 2017 szeptemberében egy idegen nyelvű problémamegoldó feladatot végeztettünk el a hallgatókkal. Egy ehhez hasonló problémamegoldó feladatot fogunk megismételni 2018-ban a második, majd a harmadik szemeszter végén is. A problémamegoldó feladatokat elektronikus úton, számítógép segítségével kell megoldani.

H4. A hallgatók számára egyrészt nyomtatott prezentációs értékelőlapokat készítettünk, amelynek a segítségével a hallgatók a projektprezentációt követően 1-től 5-ig terjedő skálán nemcsak egymás teljesítményét, hanem saját magukat is értékelik. Másik eszközünk a projektértékelő kérdőív, amelyben több kérdést is a saját teljesítményre vonatkozóan fogalmaztunk meg, továbbá a hallgatóknak a projektnaplókban is számot kell adniuk a projektmunka során végzett feladataikkal, az általuk végzett feladattal, valamint eredményeikkel és tapasztalataikkal kapcsolatban. Ez utóbbi mérőeszközöknél az adatfelvételt elektronikus úton végezzük.

H5. Az interkulturális kompetencia mérésére ebben a szakaszban még nem került sor, terveink szerint ez 2018 őszétől zajlik, amikor partnerintézményeink hallgatói és saját diákjaink között telekollaborációs formában folyik majd a projektmunka. Ennek előkészítése megtörtént.

H6 és H7. A tanári együttműködést egy kilenc ítemes, négyfokozatú Likert-skálás és nyitott kérdésekből összeállított elektronikus kérdőív segítségével mértük. A kérdések a tanszéki együttműködés korábbi és jelenlegi jellegére, gyakoriságára, valamint a részvételi hajlandóságra, változásokra és az ezekkel kapcsolatos tapasztalatokra vonatkoztak. Az első adatfelvételt a szemeszter elején, 2017 szeptemberében került sor, a következő mérés 2018 májusában következik.

A fenti hipotézisekhez kapcsolódó mérőeszközökön kívül kifejlesztettünk egy elektronikus projektértékelő kérdőívet is, amellyel a hallgatói visszajelzéseket gyűjtjük minden, a kutatásban elvégzett projektet követően.

Minta

Mintánkat első évfolyamos, német gazdasági szaknyelvet első nyelvként tanuló Nemzetközi gazdálkodás, illetve Kereskedelem és marketing szakos hallgatók képezik (N=65), átlagéletkoruk 19,31 év, 52,9 %-uk lány, 47,1 %-uk fiú. A hallgatók négy, nyelvi szintfelmérővel színtezett csoportban dolgoztak az 1. legerősebb csoportban 15 hallgató, a 2. csoportban 16, a 3. csoportban 20, a 4. leggyengébb csoportban 14 hallgató van.

A kutatásban résztvevő tanárok (n=7) közül 2 férfi, 5 nő, átlagéletkoruk 51,71 év, mindegyikük több évtizedes oktatói tapasztalattal rendelkezik a felsőoktatásban.

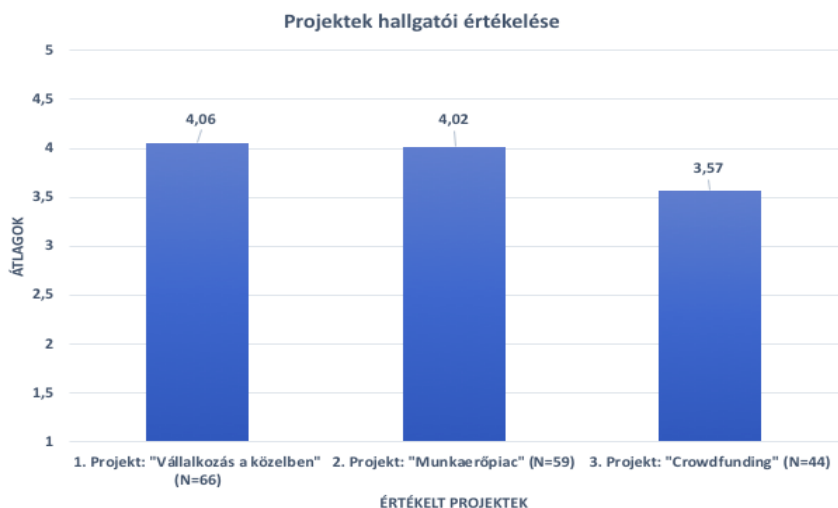
EREDMÉNYEK

2017 decemberéig három projektfeladatot végeztünk el az első évfolyamos, német gazdasági szaknyelvet első nyelvként tanuló Nemzetközi gazdálkodás, illetve Kereskedelem és marketing szakos hallgatókkal. Ezen felül megtörtént az előmérés a hallgatói motivációnak, a hallgatók problémamegoldó képességének, valamint a tanárok együttműködő képességének a feltérképezése. Jelen tanulmányhoz az elektronikus mérőeszközök segítségével felvett kvantitatív adatok elemzését végeztük el. A nyomtatott úton felvett adatok, a problémamegoldó feladat válaszainak, valamint a projektnaplók nagy mennyiségű szövegének előkészítése az elemzéshez, továbbá a kvalitatív adatok kódolása jelenleg is zajlik. Az alábbiakban bemutatjuk a hallgatók projektértékelő kérdőíveinek eredményeit, a hallgatói motivációs kérdőívek előmérés során rögzített válaszainak eredményét, továbbá a tanári együttműködési képesség előmérés során rögzített kérdőívre adott válaszainak eredményét.

A hallgatói projektértékelő kérdőívek eredményei

A hallgatók az első szemeszterben három projekttel dolgoztak, amelyek az újonnan fejlesztett tananyag részét képezték. Az első projekt egy közelben lévő vállalkozáshoz kapcsolódott, a második a munkaerőpiachoz, a harmadik a közösségi finanszírozáshoz, a crowdfundinghoz.

Az elvégzett projekteket a hallgatók egy az iskolai osztályzatoknak megfeleltethető, ötfokozatú Likert skálán értékelték, ahol az 1 a legrosszabb, az 5 a legjobb érték volt. Az alábbi ábrán (1. ábra) a három projekt értékelésének az átlagai láthatók.

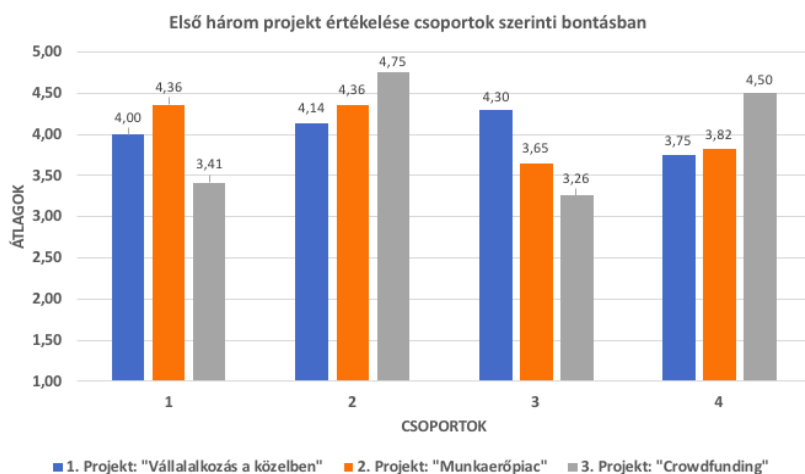


1. ábra. Az első három projekt hallgatói értékelése

Forrás: Saját szerkesztés

A kitöltés önkéntes alapon történt, és bár igyekeztünk felhívni a hallgatók figyelmét a kitöltésre, a szemeszter végéhez közeledve a kitöltések száma folyamatosan csökkent. Az első két projektet a hallgatók jóra értékelték, a harmadik projekttel kapcsolatban ugyanakkor ez már nem mondható el. A pontos okok feltárására a kvalitatív elemzés fog fényt deríteni.

Az első projekt értékelésében nem mutatkozott szignifikáns különbség a csoportok között, azonban a 2. projekt ($F=4,387$, $p=0,008$) és a 3. projekt ($F=3,79$, $p=0,018$) esetében igen (2. ábra).



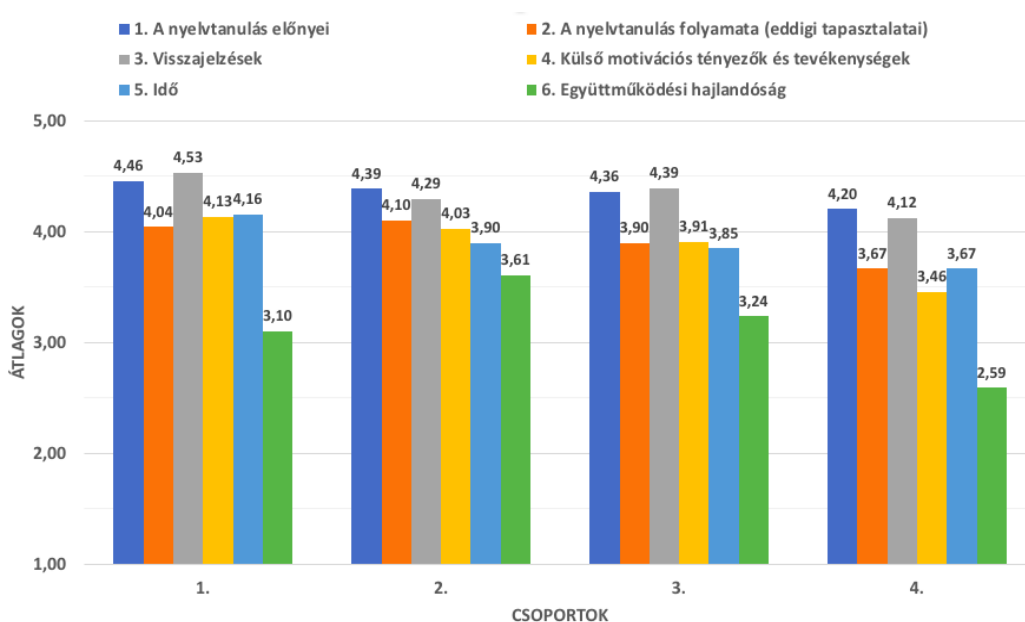
2. ábra. Az első három projekt értékelése csoportok szerinti bontásban

Forrás: Saját szerkesztés

A pontos okok feltárására ezúttal is a kvalitatív elemzést fogjuk segítségül hívni, ugyanakkor megjegyeznénk, a kitöltések csökkenő száma biztosan befolyásolta a csoportok közötti szignifikáns különbségeket, mivel például a 3. projekt értékelését a legmagasabbra értékelő 2. és 4. csoport közül csupán négy-négy hallgató értékelte a befejezett projektet, míg a szignifikánsabban negatívabban értékelő 1. és 3. csoport esetében gyakorlatilag a teljes csoport kitöltötte a kérdőívet.

A hallgatók motivációs kérdőíveinek eredményei (H2)

Az eredményeket csoport szerinti bontásban megvizsgálva az alábbi eredményeket kaptuk (3. ábra).



3. ábra. A hat motivációs kategória átlagai nyelvi csoportok bontásában
Forrás: Saját szerkesztés

A „1. A nyelvtanulás előnyei”, a „3. Visszajelzések”, a „4. Külső motivációs tényezők és tevékenységek” és az „5. Idő” kategóriáknál a mért értékek (átlagok) az erősebb nyelvi csoportoknál magasabbak, és a gyengébb csoportok felé haladva a nyelvi szinttel párhuzamosan folyamatosan csökkennek. A hat kategória közül a „1. A nyelvtanulás előnyei” és a „3. Visszajelzések” kategóriáknál volt a legalacsonyabb a szórás a hallgatói válaszoknál ($SD=0,374$ és $SD=0,429$), ami arra utal, hogy a hallgatók nagy többsége látja a nyelvtanulás előnyeit, és pozitívan nyilatkoznak a visszajelzés szükségességéről is, fontosnak tartják azt a nyelvtanulás során. Szignifikáns különbséget a fenti kategóriák közül csak a „4. Külső motivációs tényezők és tevékenységek” kategóriánál mértünk ($F=3,441$, $p=0,022$). Ezek alapján kijelenthető,

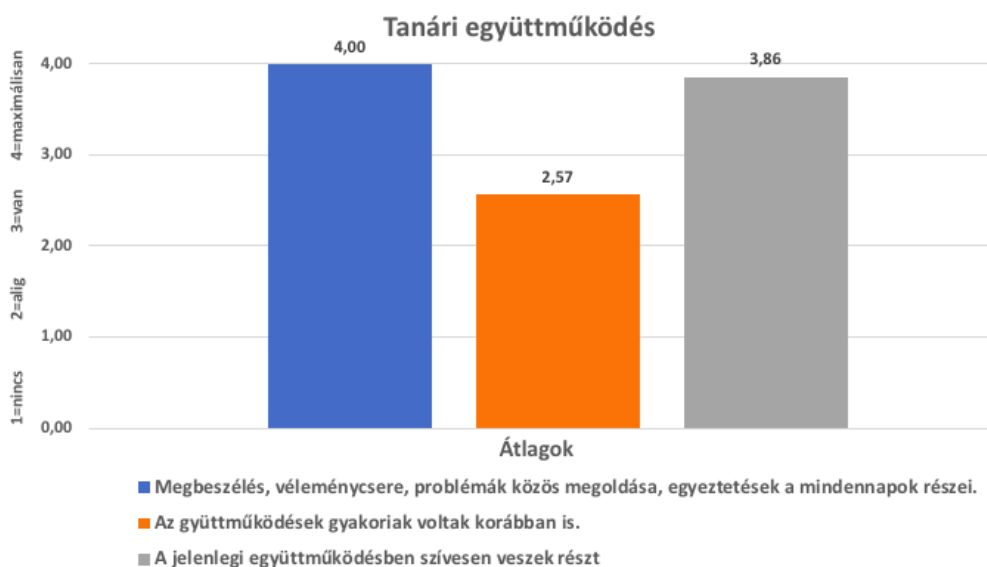
hogy a nyelvileg erősebb csoportok hallgatóit a külső tényezők jobban motiválják, mint a gyengébb csoportok hallgatóit.

A „2. A nyelvtanulás folyamata (eddig tapasztalatai)” kategóriánál szintén a nyelvileg jobb csoportok értékei magasabbak, igaz nem szignifikánsan, és különbség, hogy a 2. csoport értéke meghaladja az 1. csoportét.

A „6. Együttműködési hajlandóság” kategória esetében más a helyzet, itt a csoportok közti különbségek szignifikánsak ($F=4,025$, $p=0,011$), és a 2. és 3. csoportok értékei megelőzik a legerősebb 1. és a leggyengébb 4. csoport értékeit. Az előmérés alapján kijelenthető, hogy a legjobb és a leggyengébb csoport hallgatói szignifikánsan negatívabban viszonyulnak az együttműködéshez, szívesebben dolgoznak egyedül, mint csoportban.

Tanári kérdőívek eredményei (H6 és H7)

A négyfokozatú skálán az első kérdésre a kutatócsoportunk minden tagja a legjobb, 4-es értékelést adta, vagyis egyöntetűen úgy érzékeli, hogy a véleménycsere, a megbeszélések, a problémák közös megoldása a tanszéki osztályunk mindennapos részévé vált (4. ábra).



4. ábra. A tanári kérdőívek eredményei

Forrás: Saját szerkesztés

A következő kérdés, ami az ezt megelőző időszakra kérdez rá ugyanebben a vonatkozásban, már jobban megosztotta a megkérdezetteket, a kollégák gyengébb értékeket, vagyis a kollégák véleménye szerint az ilyen jellegű szakmai együttműködések az ezt megelőző időszakot kevésbé jellemezték. Egy kolléga válaszából az tűnik ki, hogy egyáltalán nem volt jellemző

semmiféle közös tevékenység, aminek okaként a régebbi vezetési stílust említette, illetve, hogy nem volt olyan téma, ami ennyi kollégát megmozgatott volna. Öten válaszolták, hogy alkalomszerűen történt az előző időszakban is együttműködés, azonban az „nem volt rendszerszerű”, többnyire egymás segítségét jelentette, valamint a tananyagok más kollégával való megosztását, a napi munka (vizsgáztatás, tananyag készítés) megbeszélését, a feladatok felosztását. Az együttműködést „készségesség jellemezte”. Mindössze egy kolléga válaszolta, hogy a projekt bevezetése előtt is jó hangulatú közös munka folyt az osztályon.

Hogy mennyire szívesen vesz részt a kolléga a jelenlegi együttműködésben, hat kolléga a maximális, 4-es értéket jelölte meg, egy kolléga értékelte ezt 3-as értékkel. A legfőbb hozadék a kollégák számára a csapatmunka, a hallgatók számára létrejövő, használható tudás, az innovatív tananyag, egymás jobb megismerése, valamint a saját tanulási folyamat, az ismeretek és a módszertani eszköztár bővülése, a közös kreatív alkotómunka, de leginkább maga a közös tudásépítés. Egy kolléga kiemelte a saját tananyag megjelenésének lehetőségét, mint legfőbb hozadékot.

Arra a kérdésre, hogy mi változott az elmúlt időszakban, a kollégák a kötelező feladatokon kívüli a több munkát említették, valamint, hogy az együttműködés új minőséget kapott, strukturálttá vált, nőtt az aktivitás, motiváltabbá váltak, a munka folyamán szélesedik a látókörük, és hogy valódi alkotóműhely alakult ki a tanszéki osztályon. Kiemelték, hogy más lett az együttműködés jellege, gyakorisága és intenzitása, amelyet a közös cél determinál. Csupán egy kolléga válaszolta azt, hogy ez az együttműködés már-már stresszes és túl gyors a munkatempó.

A bekövetkezett változás legfőbb indítékaiként általában a megváltozott vezetési stílust, a részvétel szabadságát, a közös érdeklődést kiváltó témát és a motiváltságot jelölték meg a kollégák. Egy kollégánk említette a furtwangeni tanulmányúton megszerzett szakmai tudást, mint a változás hajtóerejét. Az együttműködést számszerűsítő kérdésre három kolléga 100%-kal, egy-egy kolléga 75%-kal, illetve 50%-kal válaszolt, míg egy válaszadó nem tudta számszerűsíteni az együttműködés intenzitásának vagy gyakoriságának növekedését.

A kollégák a következő szemeszterben még több, intenzívebb, jó hangulatú közös munkára, együttműködésre, empirikus kutatási adatokra, egyenletesebb munkamegosztásra, a hallgatói reakciók megismerésére számítanak. A válaszaikban megjelenik egy új, projekteket tartalmazó tananyag fejlesztésének fontossága, ami által a hallgatók jobb, korszerűbb szaknyelvi ismereteket tudnak szerezni.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az eddigi eredmények értelmezése

Eddig csupán három hipotézisünkkel kapcsolatban elemeztük az eredményeket (H2, H6 és H7), ráadásul, mivel ezeknél elő- és utómérést terveztünk, a hipotézisek megválaszolásával

meg kell várni a 2018 decemberére időzített utómérést. Előzetes eredményeink közül azonban kiemelhetőek az alábbiak.

A motiváció esetében a motivációs hipotézis (H2) teljesülése mellett érdemes lesz megfigyelni, hogy továbbra is kirajzolódik-e az a tendencia, hogy a motivációs kategóriáknál a nyelvileg erősebb csoportok értékei meghaladják a gyengébb csoportokét vagy esetleg az értékek közelebb kerülnek egymáshoz. Szignifikáns különbséget mértünk a „4. Külső motivációs tényezők és tevékenységek” kategóriánál, ami alapján kijelenthető, hogy a nyelvileg erősebb csoportok hallgatóit a külső tényezők jobban motiválják, mint a gyengébb csoportok hallgatóit. Lehetséges ugyanakkor, hogy ezek a hallgatók azért nyújtanak jobb teljesítményt, mert eredetileg is motiváltabbak voltak. Ennek az összefüggésnek az irányát az utómérés során már meg fogjuk tudni állapítani. Ha ez a különbség az utómérés során eltűnne, vagy a gyengébb csoportok javára fordulna, akkor kijelenthető lenne, hogy a projektek és a projektalapú nyelvtanulás képes a gyengébb képességű hallgatók hatékony motiválására.

Érdekes lesz megfigyelni továbbá, hogy a „6. Együttműködési hajlandóság” kategória továbbra is a legalacsonyabb értékkel fog-e rendelkezni a kategóriák között vagy a projektek hatására az értékek növekedni fognak, és a legerősebb és a leggyengébb csoportok is pozitívan fognak nyilatkozni az együttműködéssel kapcsolatban. Ez a fejlemény szintén a projektek és a projektalapú nyelvtanulás motiváló hatását támasztaná alá.

A tanári együttműködésre vonatkozó kutatási kérdésre (H6) adott válaszokból egyértelműen kitűnik, hogy a Német Tanszéki Osztály tagjainak működése átalakuláson ment keresztül. A válaszok tükrében látható, hogy kollektívánk munkacsoportból team-mé vált. Egy munkacsoportban (work group) a csoporton belül jobbra információcsere és döntéshozatal zajlik, valamint a tagok segítése a saját feladatok jobb ellátásában. Olyan együttműködésről van szó, ami nem kollektív, a csoport teljesítménye megegyezik a tagok teljesítményének összegével. Ezzel szemben a team összehangolt munkát végez, ahol a végeredmény sohasem a résztvevők teljesítmények összessége, hiszen a team tagjai a közös munka során pozitív szinergiát fejtenek ki egy közös cél érdekében. Együtt gondolkodás zajlik, mely szemléletformáló folyamat, hat a szervezeti kultúrára, és a szervezeten belüli konfliktusok kezelésre. A team céljai világosak, a tagok szerepe képlekeny, és képesek az önreflexióra. Nagy a csoportkohézió, a konstruktív felfogás alapján építenek a véleménykülönbségre és a vélemények kölcsönös elfogadására, ami szinergiaként hat a végső produktum kialakításában.

Tanszéki osztályunkon működik tehát a megfeleltethető felkészültségek egymáshoz illesztése, amelynek a során létrejön a közös tudásépítés. A kollégák saját tudáskészletükkel, *skill*-jeikkel, erősségükkel járulnak hozzá a „Big Picture” létrejöttéhez. „A szuperembert, aki kiemelkedően intelligens, de azért nem vész el az elméletekben, erőteljesen irányít, de azért érzékeny az emberek problémái iránt is, dinamikus és türelmes, jól kommunikál és figyelmesen hallgat, gyorsan és megfontoltan dönt - hiába keressük, de olyan teamet, mely rendelkezik mindezzel a tulajdonságokkal, igenis sikerülhet összeállítanunk” (BELBIN, 2003).

A következő lépések

A munka során sok olyan nehézség felmerült, amelyeket a minél zökkenőmentesebb és eredményesebb munka érdekében ki kell küszöbölni. Mindenekelőtt az olyan technikai problémákat szükséges leküzdeni, mint a Moodle tanulási környezet okozta nehézségek. Ennek érdekében fejleszteni kell a tanárok digitális kompetenciáját. Mind a tananyag, mind a projektek a Moodle szintéren találhatók, így ez a feladat a közeljövőben elkerülhetetlen. A közeljövő feladatai között szerepel a tananyag feladatainak digitalizálása is, hogy a Moodle adottságait maximálisan ki lehessen használni, és a szintér ne csupán egy fájltárként működjön, hanem a hallgatói és tanári együttműködésre alkalmas funkciói is használhatóak legyenek. További feladat az egyenletesebb munkaszervezés, és annak megvalósulása, hogy a nyelvórák mindegyike számítógépes teremben kerüljön megtartásra. Fontos, hogy a jövőben a kutatási adatokat ne papír alapon rögzítsük, hanem digitálisan, elektronikus elemzésre alkalmas módon.

A továbbiakban folytatjuk az újabb projektek kipróbálását, a hallgatókkal a mérőeszközök kitöltését és az eredmények folyamatos értékelését, így a még nem értékelhető hipotézisek megválaszolása is lehetségessé válik.

A Német Tanszéki Osztály kutatási hipotézisei között fogalmazta meg, hogy a hallgatók interkulturális kompetenciája növekszik a telekollaboráció által (H5). A nemzetközi partnerekkel való kapcsolatfelvétel megtörtént, a németországi Hochschule Furtwangen University, a csehországi Palacky University Olomouc, a finnországi Tampere University of Applied Sciences és a kínai Zhjeang Yuexiu University of Foreign Languages már jelezték a telekollaborációban való együttműködési szándékukat. Ugyanakkor az együttműködés első fázisában a 2017/2018-as tanévben a résztvevő egyetemek saját hallgatói csoportjaikkal próbálják ki a projekteket, és végzik el *joint research* formájában egységes mérőeszközökkel a kutatást. Az eredmények 2018 decemberétől kerülnek publikálásra.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A kutatásban nyújtott eddigi segítségükért szeretnénk köszönetet mondani minden kutatásban résztvevő hallgatónak, továbbá a kutató csoport tagjainak, Dr. Fodor Sándornénak, Hukné dr. Kiss Szilviának, Koltányiné Vadász Viktóriának, Kósik Ferencnek és Ugrai Zsuzsannának, akik nélkül ez a kutatás nem jöhetett volna létre.

HIVATKOZOTT FORRÁSOK

ANDERSON, C. – GANTZ, J. F. (2013): *Skills Requirements for Tomorrow's Best Jobs. Helping Educators Provide Students with Skills and Tools They Need. Microsoft*. https://news.microsoft.com/download/press-kits/education/docs/IDC_101513.pdf Letöltés dátuma: 2018.01.30.

BELBIN (2003): *A team, avagy az együttműködő csoport*. Edge 2000 Kft.

GOOGLE (2016): *Google Consumer Barometer: The Internet in Numbers 2012*. Google. https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiYrM7Y_vXYAhUB-qQKHeiiDA0QFghDMAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.thinkwithgoogle.com%2Fqs%2Fdocuments%2F2379%2Fd7130_GoogleConsumerBarometer_TheInternetInNumbers_2012-2016.pdf&usq=AOvVaw0E60jx4AvfYaQjS3_qbhb5 Letöltés dátuma: 2018.01.30.

KÓSIK, F.– KÉTYI, A. (2017): A projektalapú nyelvtanulás bevezetése a német üzleti szaknyelvi képzésbe. In: Bodáné Kendrovics Rita (szerk.): *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban*: Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete. Óbudai Egyetem Rejtő Sándor Könyvkiadói és Könyvnyomtatási Kar. pp. 91-102.

MOSS, D. – VAN DUZER, C. (1998): *Project-Based Learning for Adult English Language Learners*. ERIC. <https://www.ericdigests.org/1999-4/project.htm> Letöltés dátuma: 2018. 01.30.

NAHALKA, I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 1997/4. pp. 3-20.

NAHALKA, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

NAHALKA, I. (2003): A tanulás. In: *Didaktika*. (Szerk.: Falus, I.) Nemzeti Tankönyvkiadó.

NEUMEIER, P. (2005): A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), pp. 163-178. <https://doi.org/10.1017/s0958344005000224>

PAPP-DANKA, A. (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_On-line_tanulasi_READER.pdf Letöltés dátuma: 2018.01.30.

PAPP, GY. (2004): *Paradigmaváltás? Konstruktivista pedagógiai elemek a digitális tananyagfeldolgozásban*. Eszterházy Károly Egyetem. <http://old.ektf.hu/agriamedia/index.php?page=archive&archpresent=461> Letöltés dátuma: 2018.01.30.

RADNÓTI, K. (2004): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Z. (Szerk.) *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, pp. 131-167.

THOMAS, J. W. (2000): *A Review Of Research On Project-Based Learning*. http://www.bob-pearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf Letöltés dátuma: 2018.01.30.

TÓTH, ZS. – BESSENYEI, I. (2008): *A konstruktivista oktatás környezete és a Moodle*. http://www.infonia.hu/digitalis_folyoirat/2008_3/2008_3_toth_istvan_bessenyei_istvan.pdf Letöltés dátuma: 2018.01.30.

TÖRÖK, J. (2016): A konstruktivista pedagógia és a Moodle. In: Loch Ágnes - Dévény Ágnes: *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban - motiváció és eredményesség*. Budapesti Gazdasági Egyetem. pp. 107-120.

TÖRÖK, J. – UGRAI, ZS. (2017): *A BGE KKK Német Tanszéki Osztály műhelymunkája a projektalapú nyelvoktatásról*. Budapesti Gazdasági Egyetem. https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKE-winqr7214DZAhWCZVAKHbuzBoEQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Funi-bge.hu%2Fgkz%2Ftartalmak%2Fdoku-hir%2F2017-05-19_nyelvi_konferencia_programfuzet.pdf&usq=AOvVaw1t2InFfwCgIj5MaLfwe-l Letöltés dátuma: 2018.01.30.